

Enseigner entre les langues : pluralité linguistique et postures de l'enseignant-e

Marine TOTOZANI¹

Celec, Université Jean Monnet/ m.totozani@gmail.com

Date de réception 24/2/2018 date d'acceptation 5/6/2018 date de publication
26/11/2018

Résumé

Cet article se nourrit de recherches en sociolinguistique, didactique des langues et sciences de l'éducation. En prenant appui sur un corpus constitué lors d'une recherche-action-formation menée à Saint-Etienne entre 2013-2015 visant à repérer les pratiques enseignantes à succès dans la valorisation des langues et cultures en classe, il se propose d'étudier les postures de l'enseignant-e en contexte de pluralité linguistique et culturelle. En les interrogeant à travers les concepts de *l'écart* et de *l'entre* développés par François Jullien, il cherche à ouvrir un espace de réflexion non seulement sur les postures de l'enseignant-e en contexte de situation de pluralité linguistique, mais aussi sur l'intérêt de la pensée de Jullien pour la sociolinguistique et la didactique des langues.

Mots-clés : Pluralité linguistique, gestes professionnels, postures de l'enseignant-e, écart, entre.

¹ Marine TOTOZANI

Teaching between languages: language plurality and teacher postures

Abstract

Based on a corpus formed during a research-action-training conducted in Saint-Etienne between 2013-2015 aimed at identifying successful teaching practices in the promotion of languages and cultures in the classroom, this article aims at studying the postures of the teacher in a context of linguistic and cultural plurality. It feeds on research in sociolinguistics, didactics of languages and sciences of education. By questioning them through the concepts of the *gap* and the *between* developed by François Jullien, he seeks to open a space for reflection not only on the postures of the teacher in context of linguistic plurality situation, but also on the interest of Jullien's thought about sociolinguistics and language didactics.

Keywords: Multiple linguistic, professional gestures, teacher postures, gap, between.

Cette contribution représente le prolongement d'un travail sur gestes professionnels langagiers de l'enseignant-e pour l'accueil et la valorisation du plurilinguisme² en classe de langue. Elle se propose de développer une réflexion sur les postures de l'enseignant-e en contexte de pluralité linguistique en les interrogeant à travers les concepts de *l'écart* et de *l'entre* problématisés par François Jullien (2012) dans son ouvrage *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Ainsi, en partant d'un questionnement sur l'impact de la diversité linguistique et culturelle présente en classe de langue sur les postures de l'enseignant, nous nous orienterons vers un questionnement plus ciblé : comment, le jeu des postures de l'enseignant en contexte de pluralité linguistique et culturelle, peut-il être repensé en termes d'*écart* et d'*entre* ? quel intérêt, ce détour par les notions de *l'écart* et de *l'entre*, présente-t-il dans ce cas ? Cette démarche est susceptible de nous permettre d'aller plus loin dans nos réflexions sur les postures de l'enseignant en contexte de pluralité linguistique, du moins c'est ce que nous souhaitons.

C'est sur le terrain d'une recherche-action-formation menée dans des classes de FLS³ à Saint-Etienne entre 2013 et

² Cette contribution fait suite à un travail collectif sur gestes professionnels langagiers de l'enseignant pour la prise en compte et la valorisation du plurilinguisme des élèves. TOTOZANI M., TOMC S., LAPIQUE V., 2016, « Quels gestes professionnels pour l'accueil du plurilinguisme en classe ? » dans M. MATTHEY, A. MILLET (dir.), *Hétérogénéité et changement : perspectives sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 117-124.

³ Français Langue Seconde. Désigne ici les cours de français destinés aux non francophones dans les écoles en France.

2015 qu'est née l'idée d'étudier conjointement la pluralité sociolinguistique et les postures de l'enseignant-e. Elle n'est pas vraiment nouvelle et s'inspire de recherches menées en sociolinguistique, didactique des langues et sciences de l'éducation. Toutefois, elle mérite d'être approfondie davantage étant donné l'importance des enjeux liés à la prise en compte et à la valorisation de la pluralité sociolinguistique par l'école aujourd'hui. Par ailleurs, la classe de FLS est souvent considérée comme une « loupe » sur la classe dite « ordinaire » et de ce point de vue, il y aurait donc un double intérêt de s'y pencher. Dans la partie ci-après, nous nous arrêterons d'abord sur chacune des notions en question pour les analyser par la suite au sein d'un même mouvement dans leurs influences réciproques, avant de les revisiter au travers des concepts d'*écart* et d'*entre*, ce qui permettra d'entamer une réflexion sur l'intérêt de la pensée de François Jullien en didactique des langues et en sociolinguistique plus largement.

Eclairages terminologiques

Pluralité linguistique et didactique des langues

La didactique du français commence à manifester de l'intérêt pour le « plurilinguisme » et la « pluralité linguistique » sous l'impulsion des recherches en sociolinguistique, en psychopédagogie et anthropologie culturelle (Blanchet, 2013 : 35). Or, nonobstant son entrée en didactique des langues, le terme « pluralité linguistique » semble avoir besoin d'être

conceptualisé davantage pour être transposé plus solidement en formation des enseignants de langue (Benhouhou, Clerc, 2017).

Ainsi, si souvent on le rencontre en concurrence avec d'autres termes tels que « diversité linguistique » ou « hétérogénéité linguistique », le terme « pluralité linguistique » n'est pas pour autant moins utilisé comme leur équivalent parfois. Une conceptualisation externe contribuerait ainsi à mieux éclairer certaines facettes de cette notion qui semble gagner en légitimité et en visibilité en didactique des langues en raison des « nouvelles »⁴ réalités de classe liées aux flux migratoires actuels et à la mondialisation.

La réflexion développée en didactique des langues a permis de mettre au jour deux dimensions importantes de cette notion, notamment en termes de contenu et d'enjeux. Ainsi,

Loin d'être une simple question de nombre, cette pluralité se décline sur plusieurs niveaux : celui de la pluralité/diversité des langues qu'on rencontre à l'école d'abord car plus visible : « les langues étrangères, bien sûr, mais aussi langues régionales, langues voisines et langues des voisins, langues classiques et langues de l'immigration » (Coste, 2013 : 9). En même temps, elle n'omet pas d'inclure la « pluralité constitutive et variabilité interne de toute

⁴ Qualité inhérente à toute classe de langue, de nos jours, la pluralité linguistique revêt un caractère particulièrement ostentatoire en raison des vagues migratoires actuelles. De ce fait, ce n'est pas tant la réalité des classes qui est nouvelle, que sa perception auprès des différent-e-s acteur/trice-s éducatif/ve-s.

langue » (*Ibid.*), donc de la langue de scolarisation aussi, souvent négligée, voire ignorée ou rejetée. Elle englobe enfin les « expériences langagières plurielles des élèves » (*Ibid.*) (Totozani, 2018 : 34-35).

La seconde dimension, développée successivement par Rispaïl (2003 : 253-265), Castellotti (2009 : 129-144) et Clerc (2011) consiste en un changement de perspective concernant l'enseignement des langues et les enjeux culturels et sociaux qui lui sont liés. Dans cette nouvelle optique, les langues sont moins importantes que les liens qu'elles tissent entre elles (Rispaïl, 2003 : 260). C'est ce qui conduit Clerc à envisager une « didactique reliant les langues » (Clerc, 2011 : 28). En ce sens, quoique souffrant d'un certain déficit d'émancipation de la sphère politique du fait de sa cohabitation avec un terme sous-jacent, celui de « langue », la notion de « pluralité linguistique » se rapproche de ce que P. Blanchet appelle de « l'entre-les-langues » « [en tant que] tissu ordinaire et originel du monde sociolinguistique qui [...] est là avant que les parties de ce continuum soient isolées sous la forme de langues et qui perdure après ce découpage » (Blanchet, 2016 : 41). L'absence de tirets dans le titre de cet article : « enseigner entre les langues » se réfère ainsi à un « post - « entre-les-langues » » désigné ici par le terme « pluralité linguistique ». Cette redondance recherchée : « Enseigner entre les langues : pluralité linguistique et postures de l'enseignant-e » permet d'induire l'idée d'un jeu dans les postures de l'enseignant-e en contexte de « pluralité

linguistique » tout en constituant un clin d'œil à la pensée de Jullien et à sa résonance dans le cadre de cet article.

Ainsi conçue, cette pluralité linguistique, est-elle enseignable ? Les approches dites « plurielles des langues et des cultures » proposent différentes façons d'aborder l'enseignement de la pluralité linguistique et culturelle. C'est le cas de l'éveil aux langues, approche que nous privilégions ici et qui peut être définie comme ci suit :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue et les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier, 2003 : 20).

Postures de l'enseignant

Quel enseignant pour l'école d'aujourd'hui et de demain ? L'intérêt pour les postures de l'enseignant va de pair avec l'intérêt pour la place de la pluralité linguistique à l'école et s'insère dans une interrogation plus large portant sur le rôle et la place de l'école dans les sociétés d'aujourd'hui. Dans cette perspective,

la place accordée à la dimension sociale, éthique et culturelle de l'agir enseignant [...] nous paraît central[e] lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux interactions didactiques en contexte hétérogène : « faire un geste, ce serait porter attention à l'autre tout en interagissant avec lui avec l'intention de lui transmettre des valeurs » (Bucheton (dir.), 2009, 23) (dans Totozani *et al.*, 2016 : 129).

Constituées d'un faisceau de gestes de pilotage, de tissage, d'atmosphère et de gestes spécifiquement didactiques (Bucheton *et al.*, 2014 : 205), les postures de l'enseignant peuvent être définies comme un « mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves » (Bucheton *et al.*, 2014 : 205). Par ailleurs, étant donné que les changements de posture « sont en partie conscients et choisis, en partie l'effet d'habitus non questionnés » (Bucheton *et al.*, 2014 : 206), leur étude en contexte de pluralité linguistique serait susceptible de lever jusqu'à une certaine mesure le rideau sur cette part d'habitus non interrogés.

Si les postures de l'enseignant-e sont toutes des formes d'étayage⁵ visant à soutenir les élèves dans l'acquisition des savoirs et plus largement dans leur formation en général, on peut tout de même identifier cinq types différents (Bucheton *et al.*,

⁵ Défini d'après Bruner, comme des « formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans ». Dans D. BUCHETON, D. ALEXANDRE, M. JURADO., *op. cit.*

2014, pp. 206-208) : ainsi, souvent, loin d'être dans une posture de transmission « directe des savoirs, l'enseignant-e adopte **une posture d'accompagnement**, qui consiste à « conduire » la classe de façon indirecte, en anticipant sur les difficultés des élèves et les moyens qui leur permettront d'acquérir les nouvelles connaissances, en les incitant à réfléchir au lieu de leur indiquer la bonne réponse ; dans d'autres circonstances il/elle « endosse » l'image traditionnelle du maître qui guide, contrôle et corrige, ce qui correspond à une **posture de contrôle** ; cela n'exclut cependant pas les cas où il/elle endosse une **posture de lâcher-prise** en décidant de déléguer la gestion des tâches à ses élèves ; à la fin d'une tâche, conduite par lui-même ou par ses élèves, il/elle adopte une **posture d'enseignement** consistant à préciser et à expliciter les savoirs enseignés/construits en classe ; enfin, il/elle n'hésite pas à se glisser dans une **posture du « magicien »** en faisant entrer du jeu dans la classe, ce qui permet aux émotions d'éclorre et d'y prendre place. Des logiques d'arrière-plan sous-tendent ces postures : il s'agit des histoires de vie des enseignant-e-s, de leurs valeurs, de leurs rapports aux langues, à l'institution, etc. (Bucheton *et al.*, 2014 : 206).

Choix méthodologiques

La recherche-action-formation qui s'est déroulée à Saint-Etienne a réuni des enseignant-e-s-chercheur-e-s à l'université Jean Monnet et des enseignant-e-s de français langue seconde dans les établissements stéphanois du 1^{er} et 2^d degrés qui ont travaillé

côte-à-côte afin de repérer, valoriser et diffuser les pratiques enseignantes à succès dans l'accueil du plurilinguisme des élèves issu-e-s d'immigrations diverses. L'ouvrage collectif issu de cette recherche : *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue*, en propose un florilège au lecteur (Graci *et al.*, 2017).

Un corpus complexe a pu être constitué grâce à cette collaboration fait essentiellement d'entretiens semi-directifs à différents moments de la recherche et d'observations et enregistrements de classe. Les éléments sur lesquels nous nous appuyons pour mener notre analyse ici sont issus d'un corpus d'interactions produites lors d'une séquence d'éveil aux langues réalisée avec des élèves allophones dans un collège à Saint-Etienne. L'objectif de la séquence était de « construire des compétences métalinguistiques et interculturelles en prenant appui sur la diversité des langues des apprenants et sur un référent commun : un conte populaire connu de tous, Le Petit Chaperon rouge » (Tomc *et al.*, 2017: 157). Le choix du conte n'est pas aléatoire, il s'inspire de ses atouts textuels et interculturels.

Les interactions de l'extrait analysé ici ont lieu au début de la séance, lorsque l'enseignante tente une entrée en matière très directe : elle prononce le titre du conte dans une des langues de ses élèves, ce qui provoque de l'étonnement et des rires chez ces dernier-ère-s. La suite de la séance consistera à reproduire d'abord le titre, puis la 1^{ère} partie du conte dans toutes

les langues de la classe, en effectuant un travail de comparaison des langues.

Quelles postures en contexte de diversité linguistique ?

Postures de l'enseignant en contexte de pluralité linguistique : un entre-deux ?

Extrait

- 1 E alors aujourd'hui on va faire quelque chose de Différent / pas comme hier pas comme les autres fois / je vais d'abord commencer par vous dire des mots / et vous allez me dire si vous reconnaissez XXX ces mots / et après / on va: / on va xxxx il faut que je cache ça / sinon / sinon je vais dévoiler la: [...] alors / si je vous dis / (AA)
- 2 Af1 (AA) (répète le mot prononcé par l'enseignante)
- 3 E (AA)
- 4 Af1 (AA) (répète le mot prononcé par l'enseignante)
- 4 E vous me comprenez ?
- 5 Af1 oui
- 6 E oui ? (rires) qu'est-ce que j'ai dit ?
- 7 Af1 (AAAA) euh:
- 8 E oui / oui
- 9 Am1 (AA)
- 10 E j'ai essayé- (AA) oui ? (répète le mot prononcé par Am1) oui oui c'est ça / et quelle couleur (AA)
- 11 Af1 rouge
- 12 E oui / c'est quel mot qui dit rouge ? (AA) ?
- 13 Am1 (AA)
- 14 E (AA) c'est rouge ?
- 15 Am1 (AA) (répète en "corrigeant")
- 16 E oui je prononce peut-être pas bien (rires) pas très bien rouge et (AA)
- 17 Am1 (AA) (rires)

18 E (AA) ça veut dire le petit chapeau ?
 19 Af1 mmh
 20 Am1 c'est ça
 Un relevé rapide des gestes professionnels de l'enseignante (d'après Bucheton *et al.*, 2014 : 198-204) permet de repérer :
 Des gestes de pilotage : l'enseignante essaie d'introduire le thème du jour.

1 E- alors aujourd'hui on va faire quelque chose de Différent
 Des gestes de « tissage » : c'est par défaut ou en quelque sorte en « rupture » avec le cours précédent ou avec une façon de travailler qui sort de la routine que le tissage s'effectue ici. C'est en ces termes que l'on peut lire l'insistance sur « DI-fférent » suivie d'une précision qui situe la séance par rapport aux attentes des élèves :

1 E alors aujourd'hui on va faire quelque chose de Différent / pas comme hier pas comme les autres fois /
 Des gestes d'atmosphère : l'enseignante essaie d'injecter du jeu dans sa relation avec les élèves :

1 E [...] on va xxxx il faut que je cache ça / sinon / sinon je vais dévoiler la:

ce qui contribue à la création d'un climat de complicité entre elle-même et les élèves et crée le suspens chez ces derniers.

Des gestes d'étayage : l'étayage prend la forme d'un jeu subtil d'aller-retours entre l'enseignante et les élèves. Dans son effort de prononcer le titre dans une des langues de ses élèves, l'enseignante a besoin de leur aide, ce qui ressort à travers l'insécurité linguistique qu'elle affiche :

16 E oui je prononce peut-être pas bien (rires) pas très bien rouge et (AA)

les demandes d'expertise qu'elle adresse à ses élèves et l'acceptation de se soumettre à leur évaluation :

15 Am1 (AA) (répète en "corrigeant")

Quant aux savoirs visés, pour l'instant, ils sont encore flous et l'objectif de la séance n'est pas encore dévoilé, même si une ouverture aux langues semble s'amorcer à travers la convocation d'une des langues des élèves.

Mais comment ces gestes s'organisent-ils en postures ? La posture qu'on repère plus ou moins aisément est celle du magicien : il y a du jeu dans la façon d'annoncer le thème de la séance, dans l'utilisation des subterfuges pour faire deviner le but de l'exercice, pour maintenir le suspens et enfin « oser » dire dans la langue des élèves, le tout sous forme de devinette. Quant aux autres postures identifiées par Bucheton et Soulé, leur interprétation s'avère plus ardue. C'est ce que nous nous proposons de faire dans la partie suivante.

Interroger les postures de l'enseignant-e en situation de pluralité linguistique

Lorsque l'enseignant-e adopte une posture d'accompagnement, il/elle

[...] pointe les difficultés, oriente vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion évite d'évaluer en « juste » et « faux », mais préfère les « peut-être », « continue d'explorer ». Les objets de savoir émergent de la situation. Le maître apporte une aide individuelle ou

collective en fonction de l'avancement de la tâche...
L'enseignant évite de donner la réponse et d'évaluer, il se retient et observe. (Bucheton et al., 2014: 206)

Plusieurs questions se posent si on interroge cette posture dans le cadre de l'activité plurilingue en question : si des difficultés se profilent à ce stade de l'activité, il s'agit de difficultés pour qui ? en quoi consistent-elles ? par rapport à qui se posent les objets de savoir ? qui est en mesure d'évaluer ce qui est « juste » ou « faux » ?

Quant à la posture de contrôle, si elle est clairement dessinée ici au travers d'un jeu d'évaluations et d'étayages successifs, on ne peut ne pas s'interroger sur le sens de ce contrôle et les objets sur lesquels il porte : quels étayages ? qui évalue ? quoi ?

La posture de lâcher-prise ne soulève pas moins de questions et mérite une réflexion particulière. Le lâcher-prise ici ne réside pas tant dans la délégation de la gestion des tâches aux élèves que dans la volonté explicite, mais aussi un vrai besoin de l'enseignante de solliciter leur expertise. Ainsi l'enseignante s'éloigne du faire-semblant pédagogique pour endosser une posture d'élève. Cela amène à s'interroger sur les intentions du lâcher-prise dans ce contexte en lien avec le type de savoirs construits et le rôle de l'enseignant-e dans la construction des savoirs.

Mais quel(s) est/sont le(s) objet(s) de savoir institutionnalisés ici ? L'extrait étudié ne nomme pas explicitement les savoirs, mais permet tout de même de postuler un travail sur les langues des élèves. Les gestes de pilotage et de tissage de l'enseignante

donnent à voir les contours de sa posture d'enseignement qui se dessinera de façon plus claire au fil des interactions en classe.

Petit détour par *l'écart et l'entre*

Des écarts se profilent ainsi entre les postures recensées et décrites par les chercheur-e-s et ce qui advient en contexte de pluralité linguistique et culturelle. Et si les postures identifiées par les chercheur-e-s peuvent paraître réconfortantes pour les enseignant-e-s étant donné qu'ils/elles s'y reconnaissent avec plus ou moins de facilité, le jeu de postures en contexte de pluralité linguistique risque de se révéler inattendu, voire déroutant. Inquiétant, car « « Faire un écart », c'est faire sortir de la norme, procéder de façon incongrue, opérer quelque déplacement vis-à-vis de l'attendu et du convenu ; bref, briser le cadre imparti et se risquer ailleurs [...] » (Jullien, 2012: 35). Mais ces écarts deviennent en même temps un outil précieux pour ouvrir « un espace de réflexivité – « réflexion » au sens propre, avant que figuré – ou ces pensées, se découvrant à (par) distance l'une de l'autre, se dévisagent ; et qui, par leur mise en tension, donne à penser [...] » (Jullien, 2012: 34). Le fait d'aborder cet *entre* (Jullien, 2012: 49) qui se libère en faisant travailler les écarts repérés permettrait ainsi de mieux connaître les ressources des acteur/trice-s⁶ en situation de pluralité linguistique.

C'est ce que se nous proposons de faire dans cette dernière partie de cet article.

⁶ Elèves et enseignants.

Postures de l'enseignant-e en situation de pluralité linguistique : quels écarts ?

En soumettant les postures de l'enseignant-e de langue à « l'épreuve » de la pluralité linguistique, on peut observer en premier lieu l'émergence d'une part d'inconnu, d'imprévisible et d'improvisation dans ces « mode[s] d'agir temporaire[s] [de l'enseignant-e-] pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves » (Bucheton *et al.*, 2014: 206). Cette part d'improvisation toujours présente dans le quotidien des enseignant-e-s et dont l'existence est loin d'être remise en cause, gagne en visibilité dans ce contexte du fait de la non connaissance des langues des élèves par l'enseignant-e. Cette ressource omniprésente et pourtant peu étudiée peut ainsi se prêter plus facilement à l'analyse. Le face-à-face entre les postures de l'enseignant-e en situation de pluralité linguistique et les postures identifiées et décrites par différent-e-s auteur-e-s permet donc de mieux saisir non seulement les ressources disponibles des enseignant-e-s de langue en général, mais aussi les spécificités de leur travail dans une classe plurilingue.

Ainsi, dans le cas de la posture d'accompagnement, l'écart qui se dessine conduit à parler plutôt d'« accompagnement mutuel » ou bien d'« accompagnement inversé » : mutuel car si l'enseignante accompagne ses élèves à la découverte du but de l'activité, les élèves l'accompagnent à leur tour vers l'accomplissement de cet objectif à travers leur étayage ; et « inversé » car si étayage il y a, il n'opère pas dans le sens

enseignant → élève, mais plutôt dans le sens inverse, ce qui est inhabituel.

Dans le cas de la posture de contrôle, l'écart qui se crée permet d'évoluer vers une posture de « co-gestion » de la tâche de la part de l'enseignante et des élèves, en fonction de leurs domaines d'expertise respectifs : l'objectif qu'elle s'assigne pour l'enseignante et les compétences dans leurs langues pour les élèves.

Quant à la posture de lâcher-prise, l'écart oriente la réflexion vers une révision de cette posture au bénéfice d'une posture de co-opération/enseignement, ce qui induit en même temps le passage d'une relation verticale à une relation horizontale entre l'enseignant-e et les élèves en classe. Le fait de travailler avec la pluralité des langues de ses élèves, qu'elle ne connaît pas forcément, conduit l'enseignante dans le cas en question à poser de vraies questions, à être une « preneuse » et non seulement une « donneuse » de leçons.

Enfin, le jeu introduit par l'enseignante pour annoncer le thème du jour et en même temps ses demandes d'expertise aux élèves contribuent à instaurer un climat inhabituel de confiance mutuelle et à généraliser la posture du magicien au niveau de la classe entière.

Quoique demandant à être approfondies davantage, ces réflexions, ont néanmoins le mérite de souligner l'importance d'étudier l'activité de l'enseignant-e en contexte de pluralité linguistique en lien avec l'activité de l'élève. Cette interaction

permet aux ressources des acteur/trice-s de se déployer et aux langues des élèves de s'exprimer, de circuler, de s'entrelacer.

Poursuivons la réflexion : l'écart et l'entre en socio-didactique
Repenser les postures de l'enseignant-e- en contexte de pluralité linguistique en termes d'écart et d'entre, s'avère une entreprise exigeante et stimulante pour le/la sociolinguiste/didacticien-ne grâce à la promesse d'ouvertures multiples tant par rapport à son objet d'étude, qu'à la façon de l'aborder. Car, soulignons-le encore une fois avec F. Jullien,

c'est seulement en rouvrant de l'écart et de la distance que l'on peut faire surgir de l'autre qui ne soit donc pas collé à soi [...] mais qui en soit détaché [...] Ou pour le dire autrement, il faut dégager de l'entre pour faire émerger de l'autre, cet entre que déploie l'écart. [...] Car ne nous trompons pas sur ce fait, il faut de l'autre, donc à la fois de l'écart et de l'entre pour promouvoir du commun. (Jullien, 2012: 72).

En ce sens, en invitant à écarter pour mettre en tension et déconstruire du dehors (Jullien, 2012: 21), à reconstruire dans une perspective socioconstructiviste et dynamique, à densifier le regard sur la pluralité linguistique et à s'éloigner de la routine de l'écrit scientifique, la méthode de Jullien apparaît particulièrement féconde pour la socio-didactique des langues et des cultures.

Références bibliographiques

BENHOUBOU N., CLERC S., 2017, « Table ronde : synthèse de l'atelier didactique », dans « Explorer les pratiques linguistiques, textuelles et artistiques francophones du point de

vue de l'entre-deux et de l'écart », *Colloque international*, Oran, les 2 et 3 mai 2017.

BLANCHET P., 2013, « Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention », dans J.-F. DE PIETRO, M. RISPAIL, (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 33-48.

BLANCHET P., 2016, « Le triple enfermement linguistique et l'inventivité de l'entre-les-langues », dans C. FINTZ, « L'entre-deux et l'Imaginaire », *Iris* n° 37, Grenoble, Centre de recherches sur l'imaginaires, p. 35-50.

BUCHETON D. (dir.), 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares,.

BUCHETON D., ALEXANDRE D., JURADO M., 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz.

CANDELIER M., (dir.), 2003, *Eveil aux langues à l'école primaire. Eulang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck supérieur.

CASTELLOTTI V., 2009, « Réflexivité et pluralité /diversité/hétérogénéité : Soi-même comme des autres ? », dans D. DE ROBILLARD. (dir.), « Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? », *Cahiers de sociolinguistique* N° 14, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 129-144.

CLERC S., 2011, *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*, HDR, Synthèse de l'activité de recherche, Université de Provence.

COSTE D. (dir.), 2013, *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, E.M.E. & InterCommunications.

GRACI I., RISPAIL M., TOTOZANI M., 2017, *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.

JULLIEN F., 2012, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*, Paris, Editions Galilée.

RISPAIL M., 2003, « FLE, FLS, FLM, ... et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte », dans J.-M. DEFAYS, B. DELCOMINETTE, J.-D. DUMORTIER, V. LOUIS, (dir.), *L'enseignement du français aux non-francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Bruxelles, E.M.E., pp. 253-265.

ROBERT P., 1983, *Le Petit Robert 1*, Paris, LE ROBERT, 2171 p.

TOMC S., JOFFRIN L., 2017, « Intermezzo 3. Encore un conte, mais plurilingue... », dans I. GRACI, M. RISPAIL, M. TOTOZANI, 2017, *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, p. 157-159.

TOTOZANI M., TOMC S., LAPIQUE V., 2016, « Quels gestes professionnels pour l'accueil du plurilinguisme en classe ? » dans M. MATTHEY, A. MILLET (dir.), *Hétérogénéité et*

changement : perspectives sociolinguistiques, Paris, L'Harmattan, p. 117-124.

TOTOZANI M., 2018, « Pluralité linguistique », dans M. RISPAIL, *Abécédaire de sociodidactique. 65 concepts et notions*, Saint-Etienne, Presses Universitaires de Saint-Etienne, p. 94-95.

Convention de transcription

E : l'enseignante

Af : apprenante non identifiée

Am : apprenant non identifié

/ : pause

1, 2, 3, etc. : tours de parole

(bla bla) : commentaires du transcripteur

(AA) passage en langue inconnue (russe en l'occurrence)

xxx : passage incompréhensible à l'enregistrement

MAJ : majuscules, désigne un mot ou un moment de l'énoncé dit avec force par le locuteur

Souligné : chevauchement (ex. partie)

[...] : passage non reproduit dans la transcription

? : montée intonative

:: allongement